

GESTE ET VOIX, ENTRE CORPS ET SOUFFLE : POUR UNE DIDACTIQUE DE LA CRÉATION ARTISTIQUE

Grazia Giacco

Université de Strasbourg

Depuis septembre 2013, Grazia Giacco est Maître de conférences en musique et didactique de l'éducation musicale à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Université de Strasbourg. Sa thèse, *Critères d'organisation de type spatial dans l'œuvre musicale contemporaine depuis 1950 en Europe* (2006) a été récompensée du « Prix de thèse » des Amis des Universités de l'Académie de Strasbourg. Très engagée dans la réflexion sur la création musicale contemporaine, elle a reçu en 2011 une bourse de la Paul Sacher Stiftung (Bâle, Suisse) pour un travail de recherche sur le Fond Sciarrino. Lauréate d'une bourse IDEX de l'Université de Strasbourg (*Didactique de la création artistique*, 2014-2016), elle a participé en 2015 à la 9th *International Conference for Research in Music Education* (RIME, Exeter, Angleterre). Ses principaux thèmes de recherche portent sur la musique des XX^e et XXI^e siècles (histoire, esthétique, analyse), la recherche-crédation et la didactique de la création artistique.

Résumé

À partir du récit d'un projet de création artistique mené avec un groupe d'étudiants de master de l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation – Académie de Strasbourg) et représenté devant deux classes d'école primaire, cet article s'ouvre avec la description du processus de création autour de la notion de geste visuel, sonore et tactile. Après une première partie consacrée à la pratique de création, nous exposerons les fondements de notre réflexion autour de l'interaction entre geste et voix, vue comme une rencontre entre corps et souffle, à travers le prisme de sources multiples — esthétiques, philosophiques, littéraires, psychologiques, musicologiques... Nous proposerons une approche didactique de la création artistique qui montrera des liens entre didactique de la création et méthodologies de la recherche-crédation. Le caractère novateur de notre projet de recherche « Didactique de la création artistique – DiCrA »¹ a été récompensé en 2014 par un crédit « IDEX Attractivité » de l'Université de Strasbourg.

Mots-clés : arts, création, didactique, geste, interdisciplinarité, musique, recherche-crédation, voix

1 Les objectifs principaux de notre projet de recherche sont : l'analyse du processus de création et des méthodes en recherche-crédation ; la transposition et conception de modèles pour la didactique de la création artistique et l'approfondissement de la recherche dans le domaine de l'éducation artistique. Dans le cadre de ce projet, des investigations sont actuellement en cours, menées par Sonia Lorant, Maître de conférences en psychologie cognitive (ESPE, Université de Strasbourg), qui devront permettre de comprendre comment la pratique de création artistique influe sur les aspects motivationnels et cognitifs, ayant un impact sur les apprentissages scolaires.

RÉCIT D'UN ATELIER DE CRÉATION : CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

« Air, feuilles, pommes de pin, écorce, mousse, herbe, pierre, eau » : ainsi, par ces huit mots prononcés les uns après les autres par les étudiants disséminés autour des élèves assis en cercle dans l'espace de la salle des fêtes, s'ouvrait un spectacle de création visuelle, sonore et tactile autour des quelques objets naturels². Lors d'un atelier de création « plastique-sonore-poétique » mené en collaboration avec deux autres enseignantes³, un groupe de huit étudiants de master 2 « Enseignement polyvalent 1^{er} degré »⁴ s'était engagé dans ce projet, chacun y apportant son expérience et sa contribution à la réalisation d'une pièce collective qui aura pour titre « Les sons de la nature ». À partir d'une approche sensorielle et d'une démarche heuristique en lien avec la recherche-crédation (Gosselin-Le Coguiec, 2006), le projet avait eu comme point de départ l'esthétique de l'*Arte povera*, courant artistique italien initié dans les années 1960 par Germano Celant. À partir de l'utilisation de matériaux bruts, en faisant référence à des formes organiques et au concept de *paysage sonore* (Murray Schafer, 1979), les étudiants ont pu s'investir activement dans le processus de création lui-même — le processus prenant presque plus d'importance que le résultat final. Les textes de Giuseppe Penone⁵ (2008) ont guidé l'approche interdisciplinaire et l'expérimentation gestuelle des matériaux. Des notions comme le toucher (Anzieu, 1985), la métamorphose, le contact, l'empreinte (Didi-Huberman, 2000, 2008) ont accompagné le travail de réflexion et de conception. Confrontés à ces sources et amenés, par une approche inductive exploratoire, à engager leur imaginaire et leurs gestes visuels et sonores, les étudiants ont pu créer une performance basée sur des textures visuelles et sonores, des empreintes, des formes, des gestes entrecoupés par la récitation de textes poétiques créés par eux-mêmes. L'objectif final était de partager cette création interdisciplinaire avec deux classes de CE1⁶ (7-8 ans) de l'école primaire des Cigognes

- 2 C'était le vendredi 12 avril 2013, à la Salle des Fêtes de la ville d'Eckbolsheim, près de Strasbourg.
- 3 Cet atelier culturel de création interdisciplinaire hors temps de formation (dix séances d'une heure avec performance finale) a été mené à l'ESPE de Strasbourg durant l'année universitaire 2012-2013, en collaboration avec Françoise Rocher (arts visuels), Florence Metz (français) et nous-mêmes en éducation musicale.
- 4 Nous remercions ici les étudiants du master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) 1^{er} degré, ESPE de l'Académie de Strasbourg, Université de Strasbourg (à l'époque, IUFM — Institut Universitaire de la Formation des Maîtres) : Charlotte Antoine-Grandjean, Amandine Arias, Guillaume Forget, Déborah Hubschwerlin, Laura Matz, Rémi Prioul, Marine Schnee, Adèle Valentin et Emily Dudka pour son aide lors des ateliers de manipulation libre. Mentionnons par ailleurs que certains des textes poétiques issus de cet atelier ainsi qu'un enregistrement audio de la représentation sont accessibles sur le site de l'ESPE à : <http://espe-formation.unistra.fr/arts/2015/03/31/atelier-de-creation-les-sons-de-la-nature-masterce2/>.
- 5 Représentant de l'*Arte povera*, né en 1947 à Garessio (Cuneo, Piémont), Penone a été artiste invité au Château de Versailles en 2013.
- 6 Nous remercions les enfants et les enseignantes des deux classes de CE1, M^{me} Isabelle Tesson-Crèvecoeur et Nathalie Leydet, pour leur participation et enthousiasme.

d'Eckbolsheim. Après plusieurs essais et grâce à tout un travail d'écoute et d'analyse critique collective des diverses expérimentations, les étudiants ont associé un son, un timbre, un geste à chaque élément naturel retenu — air, feuilles, pommes de pin, écorce, mousse, herbe, pierre, eau. Le projet prévoyait une représentation par classe, d'une durée de vingt minutes environ suivie par une demi-heure d'ateliers de manipulation tactile, sonore et visuelle, qui permettaient aux enfants d'expérimenter les différents éléments présentés lors du spectacle, passant activement d'un rôle de spectateur à celui d'acteur. Durant la représentation, les enfants étaient assis en cercle, sur le parquet de la salle aménagée sans chaises. Les étudiants s'étaient approprié cet espace en *dedans/dehors* du cercle de manière à modifier le point de vue et d'écoute des enfants selon chaque élément, créant ainsi une *promenade sensorielle*. Au niveau de l'organisation de la forme globale (voir tableau), la fluidité de la juxtaposition des sections (air, feuilles, etc.) était assurée par des transitions où des éléments sonores de la section précédente se superposaient à la section nouvelle, en tuilage, avec des effets d'attaques masquées. La contrainte de départ amenait les étudiants à réfléchir sur la manière de développer, à partir d'un objet de la nature, toute une série d'actions, de gestes⁷ — propres à chaque élément : comment ces gestes pouvaient-ils alors être expérimentés, analysés, organisés entre eux afin d'obtenir un espace sonore porteur de *sens* ? Bien que principalement utilisée comme *voix parlée* lors de l'interprétation des textes poétiques créés par les huit participants, la voix était aussi employée comme source sonore brute — presque comme *voce povera*, en résonance avec le mouvement artistique auquel se rattache Penone. Par exemple, au début de la première section [Air], le son du vent était produit en soufflant dans des cannes de bambous préalablement choisies pour leur résonance, ainsi que par les phonèmes [j] et [f] prononcés de manière aléatoire et éparpillés dans l'espace de la salle, en passant de manière progressive de l'un à l'autre, par des crescendos/decrescendos bien dosés. L'utilisation de grands rouleaux de papier Kraft — tenus à chaque extrémité, déroulés sur trois ou quatre mètres environ et soumis à de légères impulsions imitant ainsi le mouvement des vagues — permettait de créer de véritables déplacements d'air en même temps qu'un son de vent, d'intensités et de vitesses différentes. Les enfants, toujours assis en cercle, étaient touchés par cet air et recouverts, par moments, par le papier lui-même. À la fin de la représentation, invités à reproduire eux-mêmes les sons entendus, voire à en inventer d'autres, les enfants ont expérimenté par groupes les divers matériaux (bois, feuilles, eau/encre, pierres, carton ondulé...). Par exemple, dans l'atelier « écorce », ils ont pu

7 Quelques exemples d'actions : (papier) tordre, froisser, plier, lisser, tapoter, serrer, secouer, claquer, déchirer, arracher, déplier, défroisser, caresser, déchiqueter, corner, souffler, repasser, virevolter, griffer, gratter, piétiner ; (bois et pierre) entrechoquer, casser, laisser tomber, percuter, tailler, émietter, craquer, creuser ; (eau) faire couler, remuer, souffler, essorer, égoutter, asperger, éclabousser, projeter. Rappelons qu'en 1960, Benjamin Patterson (compositeur américain né en 1934) avait conçu *Papier Stück für 5 Spieler*, qui consistait en une série d'actions à effectuer sur quinze feuilles et trois sacs de papier par exécutant, de qualités différentes, partitions dans laquelle seules étaient indiquées des instructions, comme : « [...] BRISER — les bords opposés de la feuille sont fermement agrippés et brusquement secoués séparément » (Lussac, 2010, p. 190-191).

toucher les divers bouts de bois et rentrer ensuite dans une écorce imaginaire — le grand carton ondulé — et écouter de l'intérieur (comme si l'on était devenu soi-même « arbre ») les sons produits par les enfants sur le carton extérieur, sur *l'écorce*. Ce changement de perspective auditive (*dehors-dedans*) a sensiblement intéressé les enfants, intrigués par une situation d'écoute inhabituelle (écoute de l'intérieur, sans repères visuels) ou tout simplement oubliée mais inconsciemment présente (écoute intra-utérine). Un autre groupe avait testé différents gestes avec des pierres et galets de diverses tailles, produisant ainsi des sons et des rythmes variés. Un autre groupe encore se prodiguait dans les frottages sur des bouts de troncs d'arbres, pendant que d'autres élèves testaient le son de l'eau dans des calebasses ou expérimentaient la création de formes fantastiques à partir du mélange entre encre et eau sur les feuilles blanches de format A3, 180 g. Ces expressions multiples du *geste* — sonore, visuel, tactile — ont constitué le matériau de base dans la pratique de création avec les étudiants de master. Gestes qui ont servi aussi d'inducteurs jusque dans les ateliers de manipulation libre, même si les enfants n'ont eu que l'occasion d'expérimenter et non de véritablement créer à leur tour — l'expérimentation créative n'est qu'une première étape dans un processus de création.

Tableau. Structure des sections et transitions, « Atelier de création “Les sons de la nature” » (2013)

<i>Section</i>	<i>Effectif/gestes</i>	<i>Durée</i>
Prélude	Groupe. Huit mots prononcés (Air, Feuilles, Pommes de pin, etc.) ; participants spatialisés autour des enfants assis en cercle.	22''
AIR	Soliste 1. Improvisation flûte traversière et texte poétique « Air ». Groupe/gestes. Souffler (petites cannes de bambou) ; agiter (deux grands rouleaux papier Kraft tenus aux extrémités par deux participants par rouleau ; des impulsions délicates produisent des vagues dans le papier et un souffle aérien). Phonèmes [j] et [f] prononcés de manière aléatoire et éparpillés dans l'espace de la salle.	5'15''
[Transition]	Soliste 1 et soliste 2. Une feuille séchée de platane dans les mains, elle s'approche de la soliste 1 qui sort du cercle et qui prend la feuille, la faisant ensuite virevolter en l'air. La soliste 2 se place dans le cercle.	5''
FEUILLES	Soliste 2. Texte poétique « Feuilles ». Groupe/gestes. Feuilles séchées de platane, délicatement jetées et laissées glisser sur les papiers Kraft.	1'57''
[Transition]	Groupe/gestes. Pincement d'une grande pomme de pin ; deux participants font tomber des petites pommes de pin dans deux octophones (instrument en bois dont les huit lames de différentes tailles sont disposées en cercle formant un cylindre ouvert), tout en faisant des mouvements rotatoires, tenant l'octophone dans la main. Les sons produits sont courts et tournoyants, mélange discontinu de huit hauteurs différentes. Le soliste 3 se place à l'intérieur du cercle.	55''

<i>Section</i>	<i>Effectif/gestes</i>	<i>Durée</i>
POMMES DE PIN	Soliste 3. Texte poétique « Pommes de pin ». Groupe/gestes. Pommes de pin virevoltant dans les octophones.	53''
[Transition]	Groupe/gestes. Frottages avec des mines de plomb et matériel végétal sur du papier blanc enroulé autour de bûches de bois. La soliste 4 se place à côté du cylindre en papier ondulé (H 170 cm environ), représentant le tronc d'un arbre et son écorce.	41''
ÉCORCE	Soliste 4. Texte poétique « Écorce ». Sons produits sur le grand cylindre de carton ondulé. Groupe/gestes. Frottages (suite) comme trame sonore continue mais d'intensité faible. *Pas de transition sonore entre l'écorce et la mousse.	2'30''
MOUSSE	Soliste 5. Texte poétique « Mousse ». La soliste tient dans ses mains, en évoluant lentement dans le cercle des enfants, une mousse verte légère.	1'10''
[Transition]	Groupe/gestes. Pulsation lente et régulière sur un djembé, mains/ongles caressant en alternance la peau de l'instrument (main droite, main gauche). Les participants se déplacent en croisant leurs chemins, en <i>dedans/dehors</i> du cercle des enfants assis, en imaginant une sensation légère d'herbe sous leurs pieds. Quelques feuilles, sur le parquet de la salle, sont volontairement écrasées sur le passage pour suggérer le paysage sonore d'une marche automnale.	37''
HERBE	Soliste 6. Texte poétique « Herbe ». Groupe/gestes. Pulsation lente et régulière, djembé et tambour (suite).	1'48''
[Transition]	Sur la pulsation installée dans la section précédente : superposition et substitution progressive du son des percussions (peaux) par des pulsations des galets et des pierres. Les participants (sauf le soliste 7 qui va réciter son texte à l'intérieur du cercle des enfants) se placent dos aux enfants en formant un cercle extérieur à celui formé par les enfants.	43''
PIERRE	Soliste 7. Texte poétique « Pierre ». Groupe/gestes. La pulsation tourne spatialement, passant de l'un à l'autre des participants (sens anti-horaire).	2'49''
[Transition]	Les uns après les autres, les participants se retournent, jettent leurs pierres dans l'eau contenue dans les deux calebasses préalablement placées à l'intérieur du cercle des enfants.	1'17''
EAU	Soliste 8. Texte poétique « Eau ». La soliste, aidée par une deuxième étudiante, fait couler de l'eau avec des cuillères en bois. Groupe/gestes. L'enseignante d'arts visuels fait une expérimentation avec de l'encre et de l'eau, sur du papier A3 blanc 180 g, à l'intérieur du cercle. Naissance de formes qui varient au fur et à mesure de la rencontre entre eau et encre colorée. Les autres participants se préparent en silence et lentement à la section suivante.	35''
Final	Soliste 1. Reprise de l'Impro de la Soliste 1 et « endormissement » de tous les participants. Groupe/gestes. Les participants reprennent progressivement leur position initiale recroquevillée, jusqu'au silence.	2'12''

Former à la création les futurs enseignants

Auprès des étudiants inscrits en master MEEF 1^{er} et 2^d degrés, l'approche interdisciplinaire que nous mettons en œuvre pendant les formations est fondamentalement tournée vers l'expérimentation et la création, à partir de l'analyse des pratiques des artistes et du processus de création — donc à partir des disciplines artistiques elles-mêmes. Grâce aussi au soutien de collègues sensibles aux questions interdisciplinaires⁸, nous avons pu monter à l'ESPE de Strasbourg des projets pédagogiques interdisciplinaires qui permettaient aux futurs enseignants de vivre une expérience de création (Dewey, 1934) durant leurs années de formation universitaire⁹. Lors des formations disciplinaires et didactiques (éducation musicale), en utilisant des critères d'organisation communs entre musique et arts visuels, l'un de nos objectifs a été de faire réaliser des miniatures sonores à des étudiants de master (1^{er} degré) — d'une durée comprise entre 30'' et 1'30'', voire plus — en essayant de répondre aux consignes suivantes : « Comment obtenir des surfaces sonores variées avec un même timbre, donc avec une même source sonore, instrument/corps sonore, de départ ? Comment créer une masse de sons par des sources sonores proches mais superposées ? Quels sons/figures/formes choisir pour obtenir de forts contrastes ? Quelles atmosphères ou ambiances particulières peut-on créer avec une musique ? ». Cette démarche a permis de sensibiliser les étudiants, pour la plupart non-musiciens, à l'importance des gestes, des outils utilisés et des modes d'attaques, ainsi qu'à la pratique des différents paramètres du son (hauteur, intensité, durée, timbre), des modes d'émission, des articulations de la matière sonore (surfaces, masses, accumulation, superpositions, juxtaposition, tuilages...), afin de créer des espaces sonores variés, à partir de critères sonores et gestuels et non d'une simple transposition d'images ou d'histoires. Les étudiants pouvaient utiliser librement les instruments, les objets sonores de leur choix et leur voix suivant différents modes d'émission. Les créations sonores, une fois conçues, ont été réinvesties lors de la lecture d'un album que chaque groupe d'étudiants allait choisir sur la base du caractère des miniatures sonores créées.

La place de la création dans les programmes de l'école et du collège en France

Il est intéressant de constater que la question du geste, dans les programmes de l'école et du collège parus depuis 2007 en France, est bien présente dans les compétences artistiques à développer chez l'élève. Dans le Bulletin officiel de 2007, parmi les compétences qui devaient être acquises en fin d'école maternelle, il était indiqué que l'enfant devait être

8 Nous souhaitons remercier : Françoise Rocher (PRAG Arts visuels, ESPE), Stéphane Mroczkowski, François Werckmeister (enseignants-chercheurs, Arts visuels, ESPE, EA 3402) et Thibault Honoré, artiste et docteur en Arts visuels, EA 3402, Université de Strasbourg.

9 Signalons deux projets : E.S.P.E. (*Experimental Sound Pianos Embedded*), février 2014 [<http://espe-formation.unistra.fr/arts/2015/03/31/e-s-p-e-experimental-sound-piano-embedded/>] et #Jardin (*perdu-retrouvé*), juin 2015 [<http://espe-formation.unistra.fr/arts/2015/05/21/jardin-perdu-retrouve/>].

capable d'« exprimer corporellement des images, des personnages, des sentiments, des états », de « communiquer aux autres des sentiments ou des émotions », de savoir « danser (se déplacer, faire les gestes) en concordance avec la musique, le chant, et les autres enfants » (*Programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin officiel [B.O.] Hors-série n° 5 du 12 avril 2007, p. 30). Parmi les « Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages », le domaine du sensible¹⁰ exprimait la nécessité de développer « les langages d'expression qui mobilisent le corps, le regard et le geste » (*ibid.*, p. 18). Cependant, il faudra saisir et combler une certaine absence de l'ouïe à côté du regard, de la voix à côté du corps, le tout réuni dans le geste — geste corporel mais aussi geste vocal, sonore, métaphorique, graphique, mental, créateur. Un corps donc qui doit aussi être vécu non seulement comme possibilité de mouvement, mais revalorisé dans les pratiques pédagogiques comme moyen d'expression sonore — percussions corporelles, expérimentations et interprétations vocales¹¹. Dans les *Programmes d'enseignement* pour l'école primaire et secondaire (2008)¹², la pratique vocale dans l'enseignement de l'éducation musicale était mise en valeur. Le nouveau *Programme d'enseignement de l'école maternelle* souligne bien heureusement l'importance de la pratique de la création artistique dès le jeune âge : au début du paragraphe dédié aux « univers sonores », il est précisé que « l'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants, en les confrontant à la diversité des univers musicaux » (*Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin

-
- 10 « La sensibilité, l'imagination, la création » (*Programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin officiel [B.O.] Hors-série n° 5 du 12 avril 2007, p. 18). Importance, celle de l'interaction entre voix et geste, qui est rappelée aussi plus loin, dans les apprentissages liés au langage : « Les contrôles de la compréhension construite par l'enfant doivent être tout aussi fréquents et conduire aux mêmes interactions pour relancer son effort d'interprétation de la situation et des énoncés qui la commentent : ancrage fort des énoncés de l'adulte dans la situation, expressivité de la voix et des gestes, utilisation des moyens non verbaux de la communication, reprise de la formulation, paraphrases nombreuses » (*ibid.*, p. 19).
- 11 Rappelons qu'en France, les CFMI (Centres de Formation de Musiciens Intervenants) apportent une solide contribution au développement et à l'accompagnement des projets artistiques à l'école primaire : « ils privilégient les situations qui aident les enfants à faire le lien entre trois types d'expériences : pratiquer la musique (interpréter, improviser, composer...) en s'ouvrant à divers champs esthétiques, se confronter aux œuvres (éprouver, recevoir, analyser), mettre à distance cette expérience (nommer, comparer, réfléchir, situer dans le temps et dans l'espace, développer une relation intelligente au monde) » (Conseil des CFMI, 2010, p. 5).
- 12 B.O. n° 3 du 19 juin 2008, école primaire ; B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008, collège. Les nouveaux programmes — cycles 2-4 (voir B.O. n° 11 du 26 novembre 2015) — entreront en vigueur à la rentrée 2016. Le programme pour l'école maternelle (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015) a pris effet à la rentrée 2015.

officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015, p. 14)¹³. Il apparaît clairement que l'écoute ne se dissocie pas d'une activité de production et de création — déjà François Delalande affirmait cela dans *La musique est un jeu d'enfant* (1984). Un lien interdisciplinaire — et même, dirions-nous, *transdisciplinaire* (Nicolescu, 1996) — apparaît dans les nouveaux programmes pour l'école primaire et secondaire : pour le cycle 2, il est indiqué que « la construction de compétences à partir de questions posées par la pratique permet d'opérer des rapprochements entre les arts plastiques et visuels et les enseignements scientifiques (*Questionner le monde*), qui reposent sur une démarche exploratoire et réflexive. Dans les deux cas, les apprentissages sont conduits au moyen de propositions ouvertes, de situations problèmes qui visent le passage de l'expérience aux connaissances » (B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p. 41). Pour l'éducation musicale, il est précisé que « la mobilisation du corps dans le geste musical contribue à l'équilibre physique et psychologique » (*ibid.*, p. 42). Et bien qu'une activité d'expérimentation soit prévue en cycle 1 et en cycle 2, ce n'est qu'en cycle 3 que les programmes proposent une ouverture plus évidente à la création : dans la partie « Explorer, imaginer et créer », les enfants doivent pouvoir « faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation » (*ibid.*, p. 145), compétence qui sera davantage engagée en cycle 4, au collège (Macagnino, 2015).

Les pratiques que nous avons exposées en didactique de la création artistique ont été soutenues par une approche théorique transdisciplinaire du geste et de la voix. Approche qui renvoie à une *research-led-practice* (Smith et Dean, 2009), c'est-à-dire à une pratique menée par la recherche. Et justement, comment notre recherche s'est-elle construite du point de vue épistémologique ? Comment la réflexion s'est-elle articulée autour des poétiques artistiques et de la notion de geste ? Pour répondre à ces questions, nous interrogerons d'abord, dans la deuxième partie de cet article, l'interaction entre le visuel, le sonore et le toucher, jusqu'à faire appel à la notion d'*enveloppe sonore* (Anzieu, 1985). Puis, nous présenterons quelques exemples de travaux en pédagogie de la musique qui développent cette approche « corporelle » de la musique. Ensuite, nous esquisserons un survol d'un choix d'esthétiques, parmi les compositeurs de la fin du XX^e siècle, qui ont inspiré notre approche du geste et du souffle en didactique de la création. De Michel-Ange à nos jours, une lecture transversale permettra d'explorer de plus près notre champ de références.

13 Précisons que, à partir de septembre 2016, les cycles seront organisés en France selon cette répartition : Cycle 1 : cycle d'apprentissages premiers (petite, moyenne et grande sections de maternelle) ; Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1 et CE2) ; Cycle 3 : cycle de consolidation (CM1, CM2 et sixième) ; Cycle 4 : cycle des approfondissements (cinquième, quatrième et troisième).

DU GESTE ET DU SOUFFLE

Du bruit premier

Rome, Chapelle Sixtine. En haut, sur la voûte centrale, Michel-Ange a saisi deux doigts, à l'instant où ils vont se toucher. Deux mains qui prolongent le désir de connaissance, symbolisant d'un côté (droit) la transmission, ce *ruah*-souffle, *pneuma*, énergie vivante, qui s'incarne dans le corps de l'autre (à gauche), dont la main est prête à recevoir l'air, les membres prêts à *se mouvoir*. Ce toucher, s'il pouvait être sonore, que donnerait-il à entendre ? Un souffle dans le silence (Masson, 1991), un murmure ou un cri... Sûrement, un *bruit premier* — *Ur-Geräusch*, comme notait Rilke¹⁴ : « La suture coronale du crâne [...] présente — faisons cette hypothèse — une certaine analogie avec les ondulations serrées que la pointe d'un phonographe trace dans le cylindre récepteur en rotation. Supposons maintenant que l'on induise ce stylet à l'erreur, et qu'au moment de la restitution on le conduise sur une piste qui ne résulterait pas de la transposition graphique d'un son, mais existerait elle-même à l'état naturel [...], qui serait précisément la suture coronale : que se passerait-il ? Il devrait se produire un son, une succession de sons, une musique... [un] bruit premier qui apparaîtrait alors dans le monde... » (Rilke, 1919, p. 637-638). Le geste permet un contact, l'empreinte sonore du toucher ; le corps ne peut *se mouvoir* qu'avec cet ébranlement de l'air qui l'oblige à pulser, ce même air qui se fraye un passage dans le corps, qui se manifeste dans le son de la voix, avant d'arriver à être parole — la *phoné semantiké* d'Aristote, l'*épos* d'Hérodote. D'ailleurs, le *qol* hébraïque est souvent traduit par « son », cette manifestation acoustique d'une émission vocale non verbale : « outre le fait d'indiquer la voix, *qol* indique aussi l'effet acoustique du vent et de la tempête et, surtout, du tonnerre. Ressemblant en puissance et en modalités d'apparition, le *qol* se distingue de la *ruah* par le son. Comme le mot grec *phonè*, *qol* se rattache à la sphère acoustique et se rapporte à tout ce qui est perceptible par l'oreille » (Cavarero, 2008, p. 28)¹⁵. En prenant appui sur des recherches existantes en histoire de l'art à propos de la notion de geste (Chastel, 2001), de celle d'empreinte (Didi-Huberman, 2008)¹⁶, de la création musicale contemporaine où les notions de geste corporel, de geste graphique et d'expérimentations sonores multiples¹⁷ sont intimement liées, il est possible d'envisager,

14 On pourrait mettre en lien cette idée de Rilke avec les frottages de l'artiste italien Giuseppe Penone, en particulier avec les différentes versions du *Paysage du cerveau* (1990) ou encore avec les *Sutures* (1987-1990).

15 « [...] oltre ad indicare la voce, *qol* indica anche l'effetto acustico del vento e della bufera e, soprattutto, del tuono. Simile nella potenza e nei modi di manifestazione, il *qol* si distingue dalla *ruah* per via del suono. Proprio come succede al vocabolo greco *phonè*, *qol* afferisce alla sfera acustica e si riferisce a tutto ciò che è percepibile dall'orecchio ». Notre traduction.

16 Citons aussi du même auteur : *Être crâne — Lieu, contact, pensée, sculpture* (Paris, Les Éditions de Minuit, 2000), autour du travail *fossile* de Giuseppe Penone.

17 Vocales et instrumentales mais aussi, interactives et multimédias.

comme nous l'avons exposé, des pistes pédagogiques en musique et en histoire des arts à partir de l'idée d'intelligence tactile, de préhension, de proximité, de contact entre la main et les objets. La main est une quête de l'autre, exprime un besoin de découverte, d'expression et de représentation, une occasion de conjonction entre mon corps et le monde : « Cette expression humaine voco-gestuelle est maintenant bien connue dans ses prémices chez l'enfant, qui est tout geste dans les premiers mois, en pleine période de "gestualisme symbolisant" comme dira Maria Montessori, et dont la voix est le signe d'appel qui escorte le geste, ce geste qui progressivement au cours des deux premières années de la vie ira diminuendo, relayé par le geste laryngo-buccal » (Rousteau, 2000, p. 55-56). Depuis l'Antiquité jusqu'à la philosophie moderne (Merleau-Ponty, Derrida, Nancy), la question du toucher a été longuement traitée. Dans cet article, il a été fait le choix de ne *toucher* qu'à un point bien circonscrit : en didactique de la musique, il nous semble intéressant d'approfondir la réflexion autour du geste corporel et de son rapport à la vocalité (une *voix-corps*), comme source du son vocal, du souffle, de bruits vocaux, et ceci de manière intégrative, complémentaire au langage parlé et chanté¹⁸. En 1973, Boulez encourageait, dans la préface du premier numéro de la revue des Percussions de Strasbourg, d'autres chemins d'expérimentation pour l'apprentissage de la musique, afin de dépasser les « considérations théoriques qui semblent, à première vue ésotériques, éloignées qu'elles sont de toute pratique » : « Pourquoi ne pas commencer par le contact avec le matériau sonore le plus immédiat, celui que l'on trouve à portée de main, n'importe quel objet transformé pour un instant en instrument de musique ? Pourquoi ignorer ces instruments de percussion les plus essentiels et les plus élémentaires que sont les mains et les pieds ? Pourquoi ne pas utiliser sa voix comme on le fait quotidiennement, chantant certes, mais aussi chuchotant, criant, bavardant ? Pourquoi ne pas prendre conscience tout de suite du souffle, ce rythme primordial de la vie ? » (Boulez, 1973, p. 2). Et la voix, justement : quelle est sa place dans cet espace corporel ? La voix est air, vibration intouchable — pourtant perçue à l'intérieur et à l'extérieur de notre corps — capable d'émouvoir, mouvoir, blesser, caresser — « la pression de l'air sur notre corps est la matrice de notre peau », écrit Giuseppe Penone (Penone, 2008, p. 93). La voix pourrait ainsi être la matrice de notre corps, stimulant des pratiques pédagogiques qui la renouent au geste corporel — et symbolique. La voix n'est pas uniquement une voix chantée : un lien profond l'unit au corps, une voix qui grâce à l'expression gestuelle, corporelle, peut être exploitée dans toutes ses possibilités paramétriques, sonores — quantitatives et qualitatives. Une voix aussi qui, dans les progressions prévues à l'école primaire visant à développer une conscience phonologique et phonémique, va devoir se façonner autour des sons de la langue utilisée. Chant et apprentissage des phonèmes forment un binôme réussi dans la pratique exploitée à l'école primaire, comme la création d'histoires bruitées ou

18 Nous avons formulé cette notion de *voix-corps* en résonance au « Moi-peau » d'Anzieu. Le fait de lier la voix au corps revient aussi à rappeler les études de cette partie de la linguistique qui s'intéresse à la complicité entre langage verbal et non verbal. La littérature est vaste et mériterait un approfondissement qui ne fait pas l'objet de notre étude ici.

d'ambiance sonores à partir d'un album (Serres, 2012 ; Reibel, 2006). Il y a là tout un chemin à parcourir, des activités à expérimenter, qui nous ramènent aux bases corporelles du langage ; mieux, d'avant le langage, par des pratiques liées au souffle, au bruit, aux timbres, hauteurs, intensités et rythmes de la voix, en les associant aux gestes corporels, en développant ainsi les aspects sensori-moteurs, et en ouvrant aux différentes modalités de représentation graphique-visuelle du geste accompli ou à accomplir.

Si le geste est d'abord un mouvement naissant, un geste d'air, la voix redécouvre son espace ancestral, le *souffle des affects*¹⁹, celui d'avant le langage : voix-souffle, inspirations, expirations, cri brut, bruits de lèvres, de langue... — cavité buccale comme *antre* de résonances enfouies, *entre* le reste de ce monde sonore perdu — le *babyl* de Jakobson (Jakobson, 1969, p. 24) — et l'origine du langage. Et la voix, elle, habite le corps, un corps vécu dans sa *spatialité propre* (Merleau-Ponty, 1945), un corps comme caisse de résonance de notre appareil laryngé, corps comme mémoire et matrice de nos états émotionnels, sensoriels, psychiques.

Voix(-)corps et enveloppe sonore

Didier Anzieu avait élaboré au milieu des années 1970 le concept de « Moi-Peau » (Anzieu, 1985) pour indiquer à quel point notre psychisme s'appuie sur les fonctions biologiques, plus spécifiquement dans son cas, sur les diverses fonctions de la peau — de contenant, d'interface, de communication²⁰ : « Par Moi-Peau, je désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps [...] La peau, première fonction, c'est le sac qui contient et retient à l'intérieur le bon et le plein que l'allaitement, les soins, le bain de paroles y ont accumulé. La peau, seconde fonction, c'est l'interface qui marque la limite avec le dehors et maintient celui-ci à l'extérieur [...] La peau, enfin, troisième fonction, en même temps que la bouche et au moins autant qu'elle, est un lieu et un moyen primaire de communication avec autrui, d'établissement de relations signifiantes ; elle est, de plus, une surface d'inscription des traces laissées par ceux-ci » (Anzieu, 1985, p. 61-62). Parmi les principales configurations d'enveloppe psychique, l'analyse de l'*enveloppe sonore* montre comment « l'acquisition de la signification prélinguistique (celle des cris puis des sons

¹⁹ « L'émission de la parole ne résulte-t-elle pas, au fond, d'une *passagère empreinte de l'air* — ce que les acousticiens nomment les « formants » de la parole — réalisée dans le moule en mouvement de la bouche, du palais, de la langue ? [...] Darwin avait autrefois remarqué que l'expression des émotions supposait un ensemble d'« actions réflexes » où la respiration — comme la circulation sanguine — joue presque un rôle essentiel. Il supposa même que le *souffle* constitue peut-être le *formant* par excellence de nos affects, donc de nos gestes et de nos traits marqués par l'émotion » (Didi-Huberman, 2005, p. 29).

²⁰ Les huit fonctions du « Moi-peau » occupent la deuxième partie de l'ouvrage (Anzieu, 1985, p. 119-137).

dans le babillage) précède celle de la signification infralinguistique (celle des mimiques et des gestes) » (*ibid.*, p. 190). Toutefois, les deux se construisent presque l'une dans l'autre : la *voix* dans et par le corps ; le *geste*, permettant une résonance et une symbolisation sonore entraînant l'univers tactile entier. Et la voix que nous voulons entendre, ici, n'est pas celle du langage, mais la résonance de ce qu'était notre voix avant les mots, qui se construit sur la peau et à travers les métaphores épidermiques (sons doux, lisses, granuleux, pointus...). Dans le répertoire musical contemporain comme dans plusieurs exemples de musique ethnique, l'utilisation de la voix, d'une *voix-corps*, dans ses multiples formes d'émission sonore, est intimement liée à la sensation corporelle de notre respiration, de notre posture toute entière, de cette « impression de volume qui se vide et se remplit » (*ibid.*, p. 183). Pour le nourrisson, l'espace sonore « a la forme d'une caverne. Espace creux comme le sein, la cavité bucco-pharyngée. Espace abrité mais non hermétiquement clos. Volume à l'intérieur duquel circulent des bruissements, des échos, des résonances » (*ibid.*, p. 196). François-Xavier Vrait donne son témoignage de musicothérapeute et aborde la voix comme « non-verbal dans l'acte de parole », affirmant plus loin dans son texte que « c'est parce qu'ils résonnent profondément, tant affectivement que physiquement, corporellement, viscéralement, que les mots vont pouvoir raisonner d'une manière véritablement symbolisante » (Vrait, 2000, p. 140)²¹. Le corps devient un médium et l'image de la corporéité véhiculée par le souffle de la voix ouvre plusieurs possibilités d'approches créatives et esthétiques. La parole, écrit Michel Serres dans *La musique*, « émane du corps et le sens du son », et le corps « vibrant, participe de la parole, est traversé par elle, se métamorphose en elle » (Serres, 2011, p. 157). S'il nous suggère que « la chair est le Verbe », c'est pour nous rappeler que la musique, elle, est absente et incarnée à la fois : « elle est là et elle n'est pas là » (*ibid.*, p. 156). Le vécu corporel de la musique permet cette incarnation qui aura le pouvoir de nous faire accéder à un stade de métaphorisation et de ce que Francesco Spampinato appelle *matérialité imaginative* (Spampinato, 2008, 2015). Mais c'est par le corps et par l'image du corps — pour Giuseppe Penone ce serait l'*image du toucher* (Penone, 1994) — que ceci devient possible.

Éducation musicale et spatialité corporelle

Depuis les années 1980, les méthodes pédagogiques reconnaissent le rôle central de l'expérimentation et de l'improvisation gestuelle dans l'apprentissage et la pratique de la musique, dès le plus jeune âge. Monique Frapat (1990), Claire Renard (1982) et François Delalande (1984), parmi d'autres, ont affirmé l'importance chez l'enfant de ce nouveau rapport à la création sonore et de l'importance du geste dans l'invention et l'improvisation musicales : « [...] pendant une assez longue période, la musique s'est tournée du côté de l'abstraction, notamment avec l'écriture sérielle et toute une imagination combinatoire.

21 François-Xavier Vrait précisait au début de son article : « Le verbal doit, pour garder sa véritable fonction communicative, participer de ces deux mouvements du "raisonné" et du "résonné" » (Vrait, 2000, p. 132).

Maintenant, peut-être en effet sous l'influence d'une certaine mode dans les sciences humaines, on assiste à un retour du corps qui, musicalement, se traduit par une place faite au geste. Et tout d'un coup on redécouvre, en somme, que la musique est aussi un art du geste » (Delalande, 1984, p. 32). Dans le champ des productions non verbales dans le jeu des enfants, Bernadette Céleste et François Delalande se sont intéressés aux « émissions vocales », appelant ainsi tous ces productions sonores dont le « critère de reconnaissance » est « d'être produites vocalement et de ne pas être des verbalisations » (Céleste et *al.*, 1982, p. 101). À la même époque, les travaux de Lakoff et Johnson apportent un éclairage nouveau sur la présence du corps dans la sémantique cognitive (Lakoff et Johnson, 1985). Le fonctionnement de notre système conceptuel aurait recours aux figures métaphoriques en puisant dans l'espace kinesthésique, moteur-mimétique, dans notre expérience corporelle, ouvrant sur un champ sensoriel synesthésique. Dans le domaine de la sémiotique musicale, Guerra Lisi et Stefani ont largement contribué à la diffusion de cette approche *globale* du faire artistique : leur théorie de la *GdL* (Globalité des Langages) se fonde sur les « styles prénatals » (Guerra-Lisi et Stefani, 2009), c'est-à-dire sur des styles psychomoteurs, *expressifs*, porteurs de sens artistiques. Notre corps serait pour eux comme une *matrice de signes*. La didactique de la musique a développé désormais un intérêt pour ces pratiques pédagogiques où la spatialité du corps — spatialité physique et spatialité symbolique — acquiert toute sa valeur²². Spatialité qui doit prendre en compte non seulement l'expressivité gestuelle propre au mouvement de l'enfant — rondes, danses, improvisations — mais une spatialité propre aux aspects kinesthésiques et proprioperceptifs qui va traduire en geste graphique ou en geste vocal et instrumental (toute sorte de vocalité, d'instruments ou de corps sonores...) cette origine gestuelle ancrée dans le corps (Spampinato, 2008). Dans plusieurs exemples de musiques extra-européennes, comme dans la « musique pour abattre les arbres en Afrique, ou pour planter le riz en Asie », note François Delalande, « on trouve une émission vocale qui renforce le geste [...] Comme si les muscles de la bouche ou du larynx imitaient, à échelle réduite et localement, le jeu des contractions musculaires du corps entier. Et les liaisons sont si fortes qu'on en fait une méthode de rééducation de la parole : la méthode verbo-tonale »²³ (Delalande, 1984, p. 34). Plus loin, il affirme que les enfants « entrent dans la musique par le geste », et que chez les plus jeunes, « produire des sons, c'est d'abord enchaîner des gestes » (*ibid.*, p. 40).

22 Francès (1958), Paynter ([1970] / 2011), Paynter et Mills (2008), Porena (1979), Deriu (2002), Spampinato (2008, 2015).

23 La MTV (méthode verbo-tonale, conçue dans les années 1950 par Petar Guberina de l'Université de Zagreb) se fonde sur des principes qui lient la bonne réception auditive à la bonne production phonologique, ainsi que sur l'interaction entre motricité, prosodie et phonation.

Geste, voix et composition

Le rapport entre le visuel et le sonore au XX^e siècle, sans oublier l'évolution de la notation musicale tendant sensiblement toujours plus vers un rapport analogique entre son et signe graphique adiastrématique²⁴, témoigne de ce lien fort entre le geste et le son. Le choix que nous avons fait de nous arrêter presque au seuil du son — d'une vocalité sifflante, soufflante, bruitée... — répond au souhait de stimuler l'expérimentation d'autres pratiques pédagogiques, davantage liées à la découverte du corps, de l'expression du mouvement et de la voix dans toutes ses potentialités. Avant de parler, nous connaissons le monde à travers nos sens — pensons à l'odorat, au toucher, à l'audition très développés chez un nourrisson — et les premiers contacts se font dans et par le corps. Comme l'a si bien décrit Heller-Roazen, en reprenant les recherches de Jakobson, nous avons tous été capables, très tôt, de pouvoir produire un nombre élevé de sons vocaux, de phonèmes de langages très différents, et ce n'est que la pratique de notre langue maternelle qui nous amène à nous spécialiser dans l'une ou l'autre langue. Ce qui veut dire que nous avons été dans la possibilité de pouvoir produire des sons différents, et que nous avons été capables de les incorporer dans notre appareil phonatoire : « S'appuyant sur les recherches de psychologues formés à la linguistique, Jakobson se voit forcé de constater un fait singulier : au « sommet du babil » (*die Blüte des Lallens*), on ne saurait poser aucune limite aux pouvoirs phoniques de l'enfant qui gazouille » (Heller-Roazen, 2007, p. 11). Les gestes, eux, ont été là avant la parole, et l'accompagnent toujours. Gestes corporels expressifs, mais aussi gestes vocaux propres au son de la voix, jusqu'à intégrer le cri : « Dès qu'il y a exclamation, il peut y avoir langage, mais pas avant ; une langue qui n'admettrait pas la possibilité du cri n'en serait pas une » (*ibid.*, p. 20). Dans l'art du XX^e siècle s'installe progressivement un nouveau rapport au corps, au contact entre la main et la matière — l'*empreinte* de Didi-Huberman — mais aussi, en musique, un nouveau rapport au son, à sa conception au-delà des contraintes paramétriques. Giacinto Scelsi²⁵ — et il ne sera bien sûr pas le seul — ne composait pas avec des notes mais il *composait* le son lui-même, son qu'il définissait comme étant *sphérique* (Scelsi, 1981 ; Giacco, 2008). La création musicale se trouve confrontée à de nouvelles ressources sonores — pensons au développement de l'électronique et de la composition assistée par ordinateur ; la voix, quant à elle, découvre une infinité d'articulations phonétiques et d'émissions sonores ; et l'instrument devient l'objet des choix de composition qui l'amènent à pousser ses limites et celles, gestuelles, des capacités physiques de l'instrumentiste. Sans parler de la question du « geste » (Genevois et de Vivo, 1999) et de la notation graphique — pensons aux partitions graphiques des années 1960 (Bosseur, 2005) — ou encore de la place du « geste » dans

24 Se dit d'une notation sans indication de hauteur précise à côté de laquelle on trouve la notation *diastématique* (dès le X^e siècle) où l'espacement vertical dans la représentation graphique indique les intervalles entre les notes.

25 Compositeur italien né en 1905 à La Spezia et mort à Rome en 1988.

l'esthétique Fluxus (Lussac, 2010) et dans l'improvisation musicale²⁶. Dès la moitié du XX^e siècle, s'accroît l'intérêt des compositeurs vers une organisation formelle des *espaces sonores* — masses de Xenakis²⁷, textures de Ligeti²⁸, surfaces de Scelsi, *forme à fenêtres* de Sciarrino²⁹ —, vers le geste graphique de la notation et vers la prise en compte dans l'écriture elle-même d'une composante spatiale — d'un espace *formel* (Giacco, 2006, 2007). Plusieurs sont alors les possibilités liées, par exemple, à la disposition des instruments dans l'espace de la salle, ou à l'emplacement des microphones, sans parler des multiples possibilités de salles modulables ou du *live electronic*, et sans refaire ici l'histoire de la musique à partir des cavernes résonantes du paléolithique (Reznikoff et Dauvois, 1988) ou des doubles-chœurs des Gabrieli à Venise... On voit donc comment la voix — et avec elle, le geste corporel — va devoir non seulement habiter un nouvel espace de résonance (Castanet, 2012), mais encore un nouvel espace d'écriture. Ce qui va demander aussi à l'interprète de renouer un autre rapport avec le corps lui-même. Dans *Visible Music* (1962) de Dieter Schnebel³⁰, le chef d'orchestre, qui n'en est plus un ici, se transforme lui-même en musicien, car le compositeur prévoit pour lui des gestes qui sont déjà musique, et pas uniquement des gestes qui la font naître. Le rôle du geste qui dirige est donc entièrement renversé : ici, l'autorité même du geste directionnel se transforme en liberté du geste créateur. L'idée pourrait permettre aisément une transposition pédagogique de création musicale : chaque enfant est amené à expérimenter un certain nombre de gestes sonores vocaux, par exemple, associés à un mouvement corporel. Ces gestes pourraient être regroupés par plusieurs enfants, constituant des miniatures qui peuvent s'enchaîner et être intégrées dans une action théâtrale³¹. La recherche autour de la relation entre geste et

26 On devrait ici ouvrir au *geste* dans le jazz et dans les musiques improvisées. Le pianiste et compositeur français François Rossé s'investit dans ce type de réflexion par sa pratique instrumentale tournée particulièrement vers les questions de l'oralité, de l'idiomatique / non idiomatique, de la gestualité et de la recherche sonores. Site : <http://francois.rosse2.pagesperso-orange.fr>

27 Compositeur d'origine grecque naturalisé français, né en 1922 en Roumanie et mort à Paris en 2001.

28 Compositeur hongrois naturalisé autrichien, né en 1923 à Dicsöszenmárton (Transylvanie) et mort à Vienne en 2006.

29 Compositeur italien né à Palerme en 1947.

30 Compositeur allemand né à Lahr le 14 mars 1930.

31 Sauf exception, la plupart de nos propositions pédagogiques, développées dans le cadre de la formation des enseignants, évoluent volontairement à partir des idées d'œuvres du répertoire contemporain et ont comme but d'offrir des pistes à exploiter, à transformer, à adapter selon les classes et les projets artistiques. Elles peuvent donc soit être intégrées dans un projet plus vaste, soit fournir des occasions d'expérimentations qui seront ou non reprises dans des activités artistiques. Le but est d'encourager une approche des œuvres musicales de manière à tirer de leur organisation interne ces outils nécessaires à un réinvestissement et une pratique créative auprès des classes de l'école primaire et du collège. Dans les classes de lycée, cette approche pratique assume bien évidemment une importance toute particulière.

musique³² chez les compositeurs de la seconde moitié du XX^e siècle (Castanet, 1993) permet aujourd'hui d'offrir une large bibliographie, car nombreuses sont les œuvres pour voix qui ont permis une nouvelle écriture et ont poussé l'expérimentation jusqu'à démultiplier les ressources vocales : *Strypsody* (1966) de Cathy Berberian³³, la *Sequenza* III (1966) ou les *Folk Songs* (1964) de Luciano Berio³⁴, représentent désormais un passage obligé en cours d'éducation musicale. Exemples plus familiers, désormais, que certaines partitions vocales aléatoires comme *Siciliano* (1962) de Sylvano Bussotti³⁵, pour douze voix d'hommes sur un texte anonyme populaire³⁶ : portées qui se croisent, notes indiquées sans hauteur déterminée mais uniquement avec la distinction de registres aigu, médium, grave... La voix, elle, exploite plusieurs émissions sonores, chacune indiquée avec des signes graphiques différents : chanté (*cantato*) ; avec justesse approximative (*intonato approssimativamente*) ; aphone, sans timbre (*afono, senza timbro*) ; parlato (*parlé*) ; aspirato (*aspiré*) ; glissando ; falsetto ; ou encore, avec l'indication de « tenir jusqu'à l'extinction du souffle » (*tenere fino all'esaurimento del fiato*)³⁷, avec ou sans decrescendo. Sans doute, des œuvres comme les *Récitations* (1978) de Georges Aperghis³⁸ ou les *Song Books* (1970) de John Cage³⁹ sont davantage connues par les enseignants d'éducation musicale, tout particulièrement en collège et lycée⁴⁰. D'autres œuvres et d'autres interprètes pourraient enrichir la pratique didactique et l'expérimentation créative : certains

32 Signalons le travail à l'IRCAM du groupe porteur du projet GEMME (*Geste instrumental : modèles et expériences*, dirigé par Nicolas Donin), qui approfondit la recherche autour du geste instrumental intégré dans l'œuvre musicale, depuis la moitié du XX^e siècle à nos jours [<https://geste.hypotheses.org/gemme>].

33 Née en 1925 dans le Massachusetts, morte en 1983 à Rome.

34 Compositeur italien né en 1925 à Oneglia et mort à Rome en 2003.

35 Compositeur italien né en 1931 à Florence.

36 « O pastureddu di la trizza ad unna / chi fai pinnatu di la manu manca / pri'n tappigghiari 'ssa facciuzza biunna (?) » / *Oh, petit berger aux cheveux ondulés, toi qui de ta main gauche protèges ton visage blond du soleil éblouissant* (notre traduction). L'indication « anonimo cantastorie popolare » (*chanteur populaire anonyme*), que Bussotti indique dans la partition, doit être pourtant précisée : nous avons trouvé une origine de ce fragment dans une églogue de Giovanni Meli (*Buccolica*, Egloga 1, Palerme, Roberti éditeur, 1838, p. 10), où le personnage n'est pas un berger mais une bergère. C'est le début d'un dialogue, où Melibbeu s'adresse à Clori, lui demandant : « O pasturedda di li trizzi ad unna / Chi fai pinnata di la manu manca / Pr'un t'appigghiari ssa facciuzza biunna / Forse vidisti na Vitedda bianca [...] ».

37 Bussotti utilise ici la graphie ◁ ▷, aussi utilisée auparavant dans *Pièces de chair II*, pour piano, baryton, une voix de femme et instruments, composées entre 1958 et 1960. Cette graphie est la même qu'instaurera Salvatore Sciarrino comme marque de son esthétique du son qui naît « dal nulla » et qui retourne « al nulla » (*du rien / au rien*).

38 Compositeur français d'origine grecque né le 23 décembre 1945 à Athènes.

39 Compositeur, poète, peintre et mycologue américain né en 1912 à Los Angeles et mort à New York en 1992.

40 Les *Song Books* de Cage étaient au programme du baccalauréat musique session 2003, en France.

extraits du compositeur italien Salvatore Sciarrino — pensons au *Lohengrin* (1982-84, pour voix soliste, ensemble et voix d'hommes), ou aux modes d'émission vocale dans *Efebo con radio*, pour voix et orchestre (1981) —, les *Jactations* (2001, pour baryton seul) d'Aperghis⁴¹, ou encore, parmi les interprètes actuelles, les voix de l'artiste espagnole Fatima Miranda⁴² (Esclapez, 2013) et de la strasbourgeoise Françoise Kubler⁴³, pour ne citer encore que quelques exemples. Philip Corner⁴⁴ est allé jusqu'à regrouper dans une œuvre intitulée *BReaTH-E-S*⁴⁵ une série de consignes pour créer des espaces sonores spécialement concernés par l'utilisation du souffle. Et bien sûr, il serait sage de se référer aux nombreux exemples que nous offre la musique des autres cultures et d'autres techniques : rien qu'une dizaine d'extraits choisis dans l'anthologie des *Voix du monde*⁴⁶ suffirait pour en faire une programmation en classe — activités d'écoute, d'analyse⁴⁷ et de création. Dans tous ces exemples, et dans le suivant en particulier, le geste redécouvre le contact, la manipulation, la proximité avec des formes anthropologiques de l'acte créateur. En 1985, Vinko Globokar⁴⁸ signe la partition *?Corporel*. Cette pièce est exemplaire en ce qui concerne le statut du corps et de la voix. *?Corporel*, sous-titré par le compositeur « drame pour et sur un corps », a été dédié au percussionniste Gaston Sylvestre. Le corps devient un instrument : le son naissant du contact et de la diversité d'impacts gestuels entre les mains et la peau contraint le corps à devenir une caisse de résonance. Le statut d'œuvre musicale est mis en cause — pensons aussi à la phrase finale de René Char qui doit être

41 La pièce « est constituée de 14 sections pouvant être interprétées séparément. L'ensemble forme une unité stylistique basée sur la relation entre le geste vocal et la syllabe qui se combinent afin de dessiner des unités d'ordre supérieur, des morphèmes, des lexèmes, des syntagmes signifiants ou non » (Trubert, 2013).

42 Site : www.fatima-miranda.com

43 Françoise Kubler, soprano [www.accrochenote.com].

44 Compositeur américain né en 1933 à New York, Philip Corner est souvent reconnu comme l'un des pionniers du mouvement *Fluxus* (ses *Pianos Activities* avaient marqué le festival Fluxus à Wiesbaden en 1962 même si leur esprit d'origine avait été détourné). Corner, qui a toujours voulu protéger son autonomie esthétique refusant la filiation avec le mouvement Fluxus, vit actuellement en Italie et participe toujours activement à plusieurs performances dans le monde entier en compagnie de son épouse, danseuse et chorégraphe, Phoebe Neville.

45 Les partitions de Philip Corner sont publiées par « Frog Peak Music » [www.frogpeak.org].

46 *Les voix du monde — Une anthologie des expressions vocales*, collection du CNRS et du Musée de l'Homme, Harmonia Mundi, 1996 (Paris : Le chant du monde, CMX 374 1010.12).

47 Dans nos pratiques, la question de l'analyse de l'écoute, déjà au niveau de l'école primaire, est fondamentale pour une approche sensible et symbolique du fait musical. Boris Porena, compositeur et didacticien né à Rome en 1927, est l'auteur d'un ouvrage paru à la fin des années 1970 en Italie (actuellement épuisé), *Musica Prima*, dans lequel il a soutenu la théorie de critères d'analyses pouvant être utilisés pour les activités d'audition et pour la composition (Porena, 1979, 1992).

48 Compositeur, tromboniste et chef d'orchestre français d'origine yougoslave né le 7 juillet 1934 à Anderny, France.

prononcée par le percussionniste : « l'histoire des hommes est la longue succession des synonymes d'un même vocable. Y contredire est un devoir ». Mais cette action scénique peut stimuler notre recherche sur ce qu'est l'écoute d'une œuvre et sur ce qui peut être considéré comme *musical*. Concernant l'écoute, on devrait ici faire appel au concept de « paysage sonore », ou *soundscape* — analogie sonore avec le *landscape* — de Raymond Murray Schafer⁴⁹ (Schafer, 1979). Le statut de l'écoute va ainsi prendre une toute nouvelle ampleur : ce n'est plus une œuvre que je dois écouter, dans l'espace clos d'une salle de concert (ou d'une salle de classe...), mais tout ce qui m'entoure et qui parvient à mes oreilles depuis l'espace ouvert du monde. Chez certains compositeurs d'aujourd'hui, on ira jusqu'à développer la notion d'*écologie de l'écoute* et d'*écologie du son* pour indiquer cette nouvelle posture esthétique et poétique (Giacco, 2013). Par rapport à la question de la création musicale chez les enfants et de leur relation à l'œuvre, les propositions pédagogiques formulées par François Delalande⁵⁰ restent à notre avis fondamentales et incontournables pour une réflexion méthodologique, reconnaissant la valeur et la richesse des activités de création spontanées, puis organisées, chez les enfants. Parmi les compositeurs qui ont abordé cette question de l'approche instrumentale et ludique, Kurtág nous offre avec le cycle *Játékok* (1973-2010, pour piano)⁵¹ une œuvre riche de propositions et d'idées. Le travail du compositeur s'intéresse à l'apprentissage de la musique chez les enfants, motivé par l'exploitation et l'éveil de leur sensation physique, de tous les aspects tactiles et gestuels de leur rapport à l'instrument : « [...] le geste est très important, même au-delà du son (un geste pour le *crescendo*, un pour l'*accelerando*...), parce qu'il facilite la sensation physique » (Kurtág, 1995, p. 26). Et plus loin : « L'aspect tactile est très important chez l'enfant, il est à développer. L'instrument ne doit pas être perçu comme "étranger" : Matisse a écrit que le crayon doit être la continuation de la main, et nous pouvons nous approprier cette affirmation » (*ibid.*, p. 24). Si pour Matisse *le crayon prolonge la main de l'artiste*, et donc matérialise son geste mental, de même Kurtág saisit l'aspect fondamental du geste corporel (et du toucher) dans la réalisation sonore d'une idée ou dans l'interprétation du signe graphique — signe qui établit l'homologie entre représentation visuelle et résultat sonore. Qu'il s'agisse du geste instrumental ou du geste vocal, ces représentations peuvent donner lieu à une réflexion commune en musique et en

49 Compositeur canadien né le 18 juillet 1933 à Sarnia, Ontario.

50 Delalande et Cadoz ont mené plusieurs travaux sur la notion de geste en musique, le premier étudiant longuement les conduites d'écoute et de production musicales chez l'enfant (Delalande, 1984), le second distinguant les trois fonctions du *canal gestuel* : *épistémique*, *sémiotique* et *ergotique* (Cadoz, 1994, 1999). D'autres recherches ont porté sur des systèmes interactifs entre geste et musique : contrôle de gestes de musiciens, captations tactiles, captations de mouvements, contrôle interactif danse-musique, en particulier à Grenoble (équipe ACROE, Claude Cadoz) et à l'IRCAM, où plusieurs équipes se consacrent à l'étude du geste en musique (par exemple, l'équipe *Real-Time Musical Interactions* : imtr.ircam.fr). Citons aussi l'outil numérique appelé *Grapholine*, « qui permet de transformer un geste de dessin en un geste instrumental » (Couturier et Roy, 2008), dont il faudra suivre l'évolution et la diffusion dans les différents contextes éducatifs.

51 Piano seul, piano à 4 mains et 2 pianos.

arts visuels, grâce à une homologie d'actions et de perception haptique : c'est-à-dire lier le geste sonore au geste visuel dans l'acte de travailler les matériaux plastiques, les textures, les objets, etc. La question de l'interdisciplinarité, en particulier l'alliance musique / arts visuels, ne peut être abordée si, au départ, nous ne reconnaissons pas que le fonctionnement de notre système cognitif en situation d'apprentissage ait une qualité organique et systémique.

CONCLUSIONS

Cet article a souhaité mettre en évidence comment l'écoute et la création représentent deux pôles fondamentaux en didactique de la création artistique et, plus particulièrement, en éducation musicale. Savoir écouter signifie réinvestir des catégories d'analyse et de discrimination très intimement liées à des schémas mentaux moteurs (Giaccio, 2006, 2011 ; Imberty, 2007 ; Spampinato, 2008). Le projet de création présenté au début de cet article, autour du geste sonore, visuel et tactile, a permis de sensibiliser les étudiants de master, et les élèves ensuite, au son et à sa production via un geste maîtrisé car corporellement expérimenté, en lien constant avec l'écoute. Ce type de projets, s'inscrivant dans une recherche autour de la didactique de la création artistique (DiCrA)⁵², permettent aussi d'aborder la question actuelle de l'importance de développer et d'encourager les pratiques de création dans les enseignements artistiques grâce à un regard centré sur la création elle-même⁵³. L'enseignant, face à une classe d'élèves (ou d'étudiants) *créateurs*, devra réfléchir au « jeu de postures » (Bucheton et Soulé, 2009) qui lui permettront de gérer cet équilibre entre *accompagnement*, *contrôle* et *lâcher prise* (*ibid.*, p. 40) dans un contexte de création individuelle et collective. Notre approche souhaitait aussi établir des liens méthodologiques entre la recherche-création⁵⁴ et la didactique de la création artistique : analyse du processus de création, démarches mises en œuvres, apprentissage expérientiel, motivation, prise de risque, flexibilité, esprit critique, modalités de séparation et diffusion de l'œuvre ou de l'objet créé, modalités d'évaluation — au-delà du paradigme objectiviste/quantitatif. De la

52 Pour connaître les actions de ce projet de recherche, nous invitons le lecteur à consulter le site : <http://espe-formation.unistra.fr/arts/category/recherche/>. Nous démarrons actuellement une collaboration avec John Didier, professeur formateur en didactique des activités créatrices et techniques à la Haute École Pédagogique de Lausanne (HEP Vaud, Suisse).

53 Dans le « Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université » (Gosselin et *al.*, 2014, p. 20), il est indiqué : « Être compétent en création artistique, c'est être présent à soi, au monde, à l'expérience ; c'est réfléchir et comprendre l'art, sa démarche et celle des autres ; c'est explorer des techniques, des matériaux, des idées et des modes d'organisation ; c'est développer des idées, des productions artistiques et un discours sur sa démarche et sur ses réalisations ; enfin, c'est présenter son travail et ses réflexions. C'est mettre en interaction, de façon optimale, toutes ces actions dans le développement de productions artistiques, d'une démarche artistique et d'un discours sur ces mêmes productions et sur cette démarche ».

54 Gosselin (2006), Bruneau et Villeneuve (2007), Barrett et Bolt (2010), Stévance et Lacasse (2013).

maternelle au lycée et jusqu'à la formation universitaire des futurs enseignants, il nous semble nécessaire de valoriser en éducation musicale le rapport au corps, au geste — corporel, graphique, symbolique — aux différentes formes du toucher et donc de timbre (modes d'attaques, espaces de résonance...). Nous l'avons vu, la notion de geste est multiple, tant en musique qu'en histoire des arts, et le rapport que cette multiplicité gestuelle entretient avec la voix, dans une large palette d'expressions vocales, se décline aussi en *infinis possibles*, favorisant le lien entre les approches kinesthésique et métaphorique du fait musical. De tels projets représentent bien évidemment une pratique indispensable pour l'enseignement artistique et de l'histoire des arts⁵⁵, en exploitant aussi les outils TICE⁵⁶. Aussi, on pourrait interroger l'histoire des arts pour découvrir, au fil du temps et des lieux, l'approche gestuelle déclinée selon une approche transversale dans les diverses expressions artistiques : l'interaction entre le visuel et le sonore n'a pas cessé de tisser un réseau dense, fait de liens plus au moins affichés, suggérés, cachés, notés, codés. Nous avons voulu offrir une synthèse de ces approches multiples du *geste* en musique et réfléchir sur les voies qui s'ouvrent en didactique de l'éducation musicale et de la création artistique à partir d'un nouveau rapport au geste, au corps, au toucher. Enfin, circonscrire le geste vocal en une seule définition⁵⁷ risque de rendre inutiles tous les efforts : il suffit, en ayant recours aux métaphores visuelles et spatiales, d'imaginer les possibilités infinies du geste sonore — autant qu'un geste graphique. Et si l'un des défis du XXI^e siècle serait selon François Taddei de « former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs » (Taddei, 2009), nous espérons que de telles pratiques, comme celles que nous menons dans le cadre de la formation des futurs enseignants et de la recherche en didactique de la création artistique, puissent favoriser de nouvelles synergies visant le potentiel créatif des enfants mais aussi, au préalable, de leurs enseignants, en leur proposant de devenir eux-mêmes des *créateurs* (Eisner, 2003 ; Gosselin, 2013).

55 *Encart* — Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

56 Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

57 Pour une synthèse de l'évolution du geste musical, voir : Jean-Claude Risset, « Nouveaux gestes musicaux : quelques points de repère historiques » (Genevois et de Vivo [dir.], 1999, p. 19-33).

Références bibliographiques

Note : tous les liens URL ont été vérifiés le 15 novembre 2015.

- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-Peau*. Paris : Dunod.
- Barrett, E. et Bolt, B. (dir.) (2010). *Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. London : Tauris.
- Bosseur, J.-Y. (2005). *Du son au signe – histoire de la notation musicale*. Collection Ecritures. Paris : Alternatives.
- Bruneau, M. et Villeneuve, A. (dir.) (2007). *Traiter de recherche création en art. Entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), mis en ligne le 01 octobre 2011. Récupéré du site : <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Boulez, P. (1973). Préface. *Percustra : Cahier 1A*. Paris : Alphonse Leduc.
- Cadoz, C. (1994). Le geste, canal de communication homme/machine : la communication instrumentale. *Technique et science de l'information*, 13 (1), 31-61.
- Cadoz, C. (1999). Musique, geste, technologie. Dans H. Genevois et R. de Vivo (dir.), *Les nouveaux gestes de la musique*, p. 47-92. Collection Eupalinos. Marseille : Parenthèses.
- Castanet, P. A. (dir.) (1993). Musique et geste. *Cahiers du Cirem*, 26-27. Centre international de recherches en esthétique musicale. Collection Musiciens du XX^e siècle. Tours : Université de Tours.
- Castanet, P. A. (2012). Pour une « Voix-Monde ». *L'éducation musicale*, 574, 23-26.
- Cavarero, A. (2003). *A più voci – Filosofia dell'espressione vocale*. Milan : Feltrinelli.
- Céleste, B., Delalande, F. et Dumaurier, E. (1982). *L'Enfant du sonore au musical*. Paris : INA, Buchet/Chastel.

- Chastel, A. (2001). *Le geste dans l'art*. Paris : Éd. Liana Levi.
- Couturier, J.-M. et Roy, M. (2008). Grapholine, instrument audiovisuel de « dessin musical ». *JIM – Journées d'informatique musicale*, Albi, 27-29 mars 2008. Récupéré du site : http://www.gmea.net/upload/07_couturier_roy_final.pdf
- Delalande, F. (1984). *La Musique est un jeu d'enfant*. Paris : INA, Buchet/Chastel.
- Deriu, R. (2004). Pédagogie de l'éducation musicale dans la seconde moitié du XX^e siècle. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques, Une encyclopédie pour le XXI^e siècle, 2. Les savoirs musicaux*, p. 854-872. Paris : Actes Sud/Cité de la Musique.
- Derrida, J. (2000). *Le Toucher, Jean-Luc Nancy*. Paris : Galilée.
- Dewey, J. (1934). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Didi-Huberman, G. (2000). *Être crâne – lieu, contact, pensée, sculpture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Didi-Huberman, G. (2005). *Gestes d'air et de Pierre – Corps, parole, souffle, image*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Didi-Huberman, G. (2008). *La ressemblance par contact – Archéologie, anachronisme et modernité de l'empreinte*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Eisner, E. W. (2003). The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*, 80 (5), *Imagination and the Arts*, National Council of Teachers of English, 340-344. Récupéré du site : <http://www.jstor.org/stable/41483337>
- Esclapez, C. (2013). La mémoire en acte – Les partitions graphiques pour voix solo de Fatima Miranda. Dans G. Giacco, F. Spampinato et J. Vion-Dury (dir.), *Jeux de mémoire(s) : Regards croisés sur la musique*, p. 225-244. Collection Sémiotique et philosophie de la musique. Paris : L'Harmattan.
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Thèse principale pour le doctorat ès lettres. Paris : Vrin.
- Frapat, M. (1990). *L'invention musicale en maternelle*. Versailles : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP).
- Giacco, G. (2006). *Critères d'organisation de type spatial dans la musique contemporaine depuis 1950 en Europe*. Thèse de doctorat arts, sous la direction de Pierre Michel. 2 vol. (540 f.), ill., mus., 2 CD audio. Faculté des Arts, Université de Strasbourg.

- Giacco, G. (2007). Interaction entre timbre et espace formel dans la musique contemporaine. *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 9 (1-2), 151-169. Numéro spécial « Le timbre musical : composition, interprétation, perception et réception ». Montréal : Société québécoise de recherche en musique, UQÀM.
- Giacco, G. (2008). Surface et masse dans PRANAM II (1973) de Giacinto Scelsi. Dans P. A. Castanet (dir.), *Giacinto Scelsi aujourd'hui. Actes des Journées d'études des 12-14 janvier 2005*, p. 243-264. Paris : Centre de documentation de la musique contemporaine.
- Giacco, G. (2011). Musique et métaphores spatiales. *L'Enveloppe*, 1-13. Récupéré du site : http://www.academia.edu/7754657/_Musique_et_m%C3%A9taphores_spatiales_
- Giacco, G. (2013). Salvatore Sciarrino : entre mécanismes de la pensée et écologie de l'écoute. Dans N. Donin et L. Feneyrou (dir.), *Composition et théorie au XX^e siècle*, p. 1729-1746. Lyon : Symétrie.
- Gosselin, P. et Le Coguiec, E. (dir.) (2006). *La Recherche création – Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Préface de Louise Poissant. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, P. (2013). Vivre son enseignement comme un travail de création. Entrevue avec Pierre Gosselin par Daniel Charest. *Vision*, 76, 6-9.
- Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*. Récupéré du site : <http://www.competenceacreer.uqam.ca>
- Guerra-Lisi, S. et Stefani, G. (2009). *Les styles prénatals dans les arts et dans la vie* (trad. de l'italien par F. Spampinato). Collection Arts et sciences de l'art. Paris : L'Harmattan.
- Heller-Roazen, D. (2007). *Echolalies – Essai sur l'oubli des langues* (trad. de l'anglais par J. Landau). Collection La Librairie du XXI^e siècle. Paris : Seuil.
- Hérodote (1963). *Histoires* (P.-E. Legrand, éd. et trad. – 2^e éd.), II (2). Collection des Universités de France. Paris : Les Belles Lettres.
- Jakobson, R. (1969). *Langage enfantin et aphasie* (trad. de l'anglais et de l'allemand par Jean-Paul Boons et Radmila Zygoris). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Kurtág, G. (1995). *Entretiens, textes, écrits sur son œuvre*. Genève : Éd. Contrechamps.

- Lakoff, G. et Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne* (trad. de l'américain par M. de Fornel, en coll. avec J.-J. Lecerle). Collection Propositions. Paris : Les Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1980 sous le titre *Metaphors We Live By*. Chicago : The University of Chicago Press)
- Lussac, O. (2010). *Fluxus et la musique*. Collection Ohcetecho (arts sonores), Domaine Arts de la scène & arts sonores. Dijon : Les presses du réel.
- Macagnino, R. (2015). *Concevoir une didactique de création en éducation musicale – Bilan et perspectives*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes.
- Masson, M. (1991). L'expérience mystique du prophète Elie : 'Qol DeMama Daqq'. *Revue de l'histoire des religions*, 208 (3), 243-271. Récupéré du site : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rhr_0035-1423_1991_num_208_3_1659
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Paris : Gallimard.
- Nancy, J.-L. (2006). *Corpus*. Paris : Éd. Métailié. (1^{re} éd., 1992)
- Nicolescu, N. (1996). *La Transdisciplinarité – Manifeste*. Monaco : Éd. du Rocher.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. London : Cambridge University Press.
- Paynter, J. et Mills, J. (2008). *Thinking and Making. Selections from the writings of John Paynter on music in education*. Oxford : Oxford Music Education, University Press.
- Paynter, J. et Aston, P. (2011). *Sound and Silence. Classroom projects in creative music*. London : Cambridge University Press. (1^{re} éd., 1970)
- Penone, G. (1994). *L'image du toucher* (trad. de l'italien par D. Férault). Amiens : Fonds régional d'art contemporain de Picardie.
- Penone, G. (2008). *Respirer l'ombre* (trad. de l'italien par M. Coste et C. Gendrault). Collection Ecrits d'artistes. Paris : École nationale supérieure des Beaux-Arts.
- Pipolo, F., Polonowski, C., Saddier, N. et Carrot, C. (dir.) (2006). *Petites voix – Histoires pour jouer avec sa voix aux cycles 1 et 2*. Paris : SCEREN-CRDP, Académie de Paris.
- Porena, B. (1979). *Musica Prima. La composizione musicale : uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*. Trévise : Altrarea.

- Porena, B. (1992). L'analisi musicale nella scuola primaria. Prodrumi a un'analisi metaculturale. Dans R. Dalmonte et M. Baroni (dir.), *Secondo convegno europeo di analisi musicale – Actes du colloque*, p. 493-500. Trento : Università degli studi.
- Reibel, G. (2006). *Le jeu vocal – Chant spontané*. Avec la participation de Michel Lemeu, réalisation Béatrice Heyligers. Contenu : 1 DVD vidéo de 188'. 1 DVD vidéo de 110'. 1 livret explicatif. SCEREN, Académie de Nice, MK2, avec le soutien de l'Education Nationale.
- Renard, C. (1982). *Le geste musical*. Paris : Hachette/Van de Velde.
- Reznikoff, I. et Dauvois, M. (1988). La dimension sonore des grottes ornées. *Bulletin de la Société préhistorique française*, 85 (8), 238-246. Récupéré du site : http://www.persee.fr/doc/bspf_0249-7638_1988_num_85_8_9349
- Rilke, R. M. (1919). Bruit premier. Dans R. M. Rilke, *Œuvres en prose – Récits et essais* (1993). Edition publiée sous la direction de Claude David, avec la collaboration de Rémy Colombat, Bernard Lortholary et Claude Porcell. Paris : Gallimard.
- Risset, J.-C. (1999). Nouveaux gestes musicaux : quelques points de repère historiques. Dans H. Genevois et R. de Vivo (dir.), *Les nouveaux gestes de la musique*, p. 19-33. Collection Eupalinos. Marseille : Parenthèses.
- Rousteau, G. (2000). Voix et oralité (d'après l'analyse de Marcel Jousse, fondateur de « l'anthropologie du geste »). Dans J. Deniot, C. Dutheil et F.-X. Vrait (dir.), *Dire la voix – Approche transversale des phénomènes vocaux*, p. 49-86. Collection Univers musical. Paris : L'Harmattan.
- Scelsi, G. (1981). *Son et Musique*. Rome, Venise : Le parole gelate.
- Schafer, R. M. (1979). *Le paysage sonore* (trad. de l'anglais par Sylvette Gleize). Paris : Lattès. (Ouvrage original publié en 1977 sous le titre *The Tuning of the World*)
- Serres, J. (2012). *Découvrir les phonèmes en chantant*. Paris : CRDP de l'académie de Paris.
- Serres, M. (2011). *Musique*. Paris : Le Pommier.
- Smith, H. et Dean, R. (dir) ([2009]¹ / 2014). *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh : University Press.

- Spampinato, F. (2008). *Les métamorphoses du son. Matérialité imaginative de l'écoute musicale* (préface de Gino Stefani). Collection Sémiotique et philosophie de la musique. Paris : L'Harmattan.
- Spampinato, F. (2015). *Les incarnations du son. Les métaphores du geste dans l'écoute musicale* (préface de Marc-André Rappaz ; postface de Jean Vion-Dury). Collection Sémiotique et philosophie de la musique. Paris : L'Harmattan.
- Stévance, S. et Lacasse, S. (2013). *Les enjeux de la recherche-crédation en musique. Institution, définition, formation* (préface de Francis Dubé). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Taddei, F. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21ème siècle*. Rapport OCDE, 28 février 2009. Récupéré du site : <http://cri-paris.org/ocde-creativite-education-oecd-creativity/>
- Trubert, J.-F. (2013). Fragments de gestes dans le théâtre musical expérimental et dans *Jactations* de Georges Aperghis. *Loxias* 41, *Le fragment en question*. Récupéré du site : <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=7488>
- Vrait, F.-X. (2000). Une parole qui prend corps. Dans J. Deniot, C. Dutheil et F.-X. Vrait (dir), *Dire la voix – Approche transversale des phénomènes vocaux*, p. 128-144. Collection Univers musical. Paris : L'Harmattan.

Textes officiels

- Conseil des Centres de Formations des Musiciens Intervenant (CFMI) (2000). *Musiques à l'école : Référentiel de compétences « musique » pour l'enfant, fin de cycle 3 de l'école élémentaire*. Courlay : Éd. Fuzeau.
- Conseil des CFMI (2005). *Référentiel du musicien intervenant* (8 p.). Récupéré du site : http://mediatheque.cite-musique.fr/masc/?INSTANCE=CITEMUSIQUE&URL=/mediacomposite/cim/30_metiers_de_la_musique/20_faf/20_ens/20_dumi.htm
- Conseil des CFMI (2010). *Musicien intervenant à l'école - Formation* (12 p.). Récupéré du site : http://mediatheque.cite-musique.fr/masc/?INSTANCE=CITEMUSIQUE&URL=/mediacomposite/cim/30_metiers_de_la_musique/20_faf/20_ens/20_dumi.htm

Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche : Enseignements primaire et secondaire :

- *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin officiel (B.O.) spécial n° 2 du 26 mars 2015. Récupéré du site : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
PDF téléchargeable : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/90/0/BO_SPE_MEN_02-26-3-2015_404900.pdf
- *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. B.O. spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Récupéré du site : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
PDF téléchargeable : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf
- *Programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O. n° 3 du 19 juin 2008. Récupéré du site : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>
- *Programme d'enseignement du collège*, B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008. Récupéré du site : <http://www.education.gouv.fr/cid22115/mene0817080a.html>
- *Encart B.O. n° 32 du 28 août 2008, pour l'Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*. Récupéré du site : <http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>
- *Programmes d'enseignement de l'école primaire*, B.O. Hors-série n° 5 du 12 avril 2007. Récupéré du site : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm>